

Las materias pedagógicas en los nuevos planes de estudio de maestro en la comunidad autónoma andaluza

Ulpiano Vicente Hernández
Universidad de Almería

Correspondencia

Ulpiano Vicente Hernández
Facultad de Humanidades y Ciencias
de la Educación
Departamento de Ciencias Humanas y
Sociales
Crta. de Sacramento, s/n
La Cañada de San Urbano
04120-Almería
Despacho Edif. C. Núm. 2.66
Almería
Tel. +34 950 015 437
Fax +34 950 015 420
uvicente@ual.es

RESUMEN

En este trabajo se hace un estudio comparativo y análisis crítico de las materias vinculadas a las Areas de carácter pedagógico en los nuevos Planes de Estudios conducentes a la obtención del título universitario oficial de maestro en sus diversas especialidades y en la Comunidad Autónoma Andaluza. Se realiza una reflexión sobre el perfil del Maestro que estos Planes pretenden delinear, así como las lagunas y deficiencias que presentan.

PALABRAS CLAVE: Planes de estudio, formación maestros, educación infantil, educación primaria.

The pedagogic matters in the new plans of teacher's study in the Andalusian autonomous community

ABSTRACT

In this paper we study from a comparative and critical point of view those subjects related to the pedagogical areas which are in the new teacher training curricula. These cover different specializations and allow students to get specific degrees in teacher training within La Comunidad Autónoma Andaluza. Furthermore, this work analyses the teacher's profiles which these new curricula outline and deals with the lacks and shortcoming which they have.

KEYWORDS: Curricula, teacher training, children education, primary education.

1. Introducción

Ha sido cometido de la política educativa de estos años, no sólo el introducir nuevos títulos en las Universidades, sino también el implantar unos nuevos planes de estudio que den respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad y al reto de nuestra incorporación a Europa. Para llevar a cabo este cometido el Consejo de Universidades creó 16 Grupos de Trabajo que cubrían todas las enseñanzas. Tras la publicación de sus propuestas y un debate público, comenzó la implantación de las nuevas titulaciones y planes de estudio (Real Decreto 1497/87 de 27.10). Esta tarea sería después completada por las propias Universidades.

El Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto, BOE de 11 de Octubre, establece el título universitario de Maestro para sus diversas especialidades (Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, Audición y Lenguaje), así como las correspondientes directrices generales para su obtención. Y siguiendo las directrices de este Real Decreto todos los Centros de la Comunidad Autónoma Andaluza que se dedican a la formación de los profesores de Educación Infantil y Primaria han elaborado y aprobado los nuevos planes que se impartirán en cada uno de ellos, con excepción de Sevilla, hasta la fecha. Estos planes previa homologación por el Consejo de Universidades han sido publicados en el BOE.

No todos los centros de la Comunidad Andaluza presentan todas las especialidades. En la Tabla 1 podemos ver qué especialidades se imparten en cada centro. Sólo en tres centros se imparten todas las especialidades. Quizás a la publicación del presente trabajo alguna universidad haya incrementado sus especialidades o Sevilla haya elaborado sus nuevos planes.

TABLA 1. Centros y Especialidades cursadas

	Educ. Infantil	Educ. Primaria	Educ. Física	Lengua Extranjera	Educ. Musical	Educ. Especial	Audición y Lenguaje
Almería	X	X	X	X			
Cádiz	X	X	X	X	X	X	X
Ceuta	X	X	X	X	X		
Córdoba	X	X	X	X	X	X	
Granada	X	X	X	X	X	X	X
Huelva	X	X	X	X		X	
Jaén	X	X	X	X			
Málaga	X	X	X	X	X	X	X
Melilla	X	X	X	X	X		

De acuerdo con el título que encabeza este artículo, vamos a realizar un estudio descriptivo del contenido pedagógico de los nuevos planes de cada centro de la Comunidad Autónoma Andaluza para la obtención del Título de Maestro en todas sus especialidades, contenido que aparece adscrito a las áreas de Teoría e Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investiga-

ción y Diagnóstico en Educación. Se pretende también hacer una reflexión sobre el perfil del Maestro que estos contenidos parece pretenden delinear, así como de las deficiencias y lagunas que presentan. Esperamos que este esfuerzo pueda servir para dar luz a una futuras revisiones de los nuevos planes, una vez calmadas las revueltas aguas de los intereses partidistas de los distintos departamentos.

2. Presentación de las materias de estudio

Como procedimiento que nos facilite el análisis presentamos una tabla para cada tipo de materia: troncales comunes para todas las especialidades (Tabla 2), troncales de especialidad (Tabla 3), obligatorias de universidad (Tabla 4) y materias optativas (Tabla 5). En cada Tabla presentamos la denominación de la asignatura, el centro o el número de centros donde se oferta, número de créditos (T=Teóricos, P=Prácticos), y curso donde se imparte. Hemos tenido que dejar de ofrecer otros datos como número de créditos teóricos y prácticos en las troncales comunes por exigencias de espacio, pues cada centro presenta un número distinto de créditos teóricos y prácticos. Por razón de espacio también evitaremos cualquier observación que el lector pueda realizar fácilmente con la lectura de las tablas.

2.1. Materias Troncales Comunes para todas las especialidades

TABLA 2. *Materias Troncales de Educación Primaria*

<i>Materias Troncales</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Nº Centros</i>	<i>Créditos</i>	<i>Cursos</i>
<i>Bases Psicopedagógicas de la E. Esp.</i>	Bases Psicopedagógicas de la E. Esp.	2	8	1º, 2º
	Bases Pedagógicas de la E. Especial	6	4	1º, 2º, 3º
	Didáctica de la Integración Educ.	1	4	3º
<i>Didáctica General</i>	Didáctica General	Todos	8	1º, 2º
<i>Organización del Centro Escolar</i>	Organización del Centro Escolar	Todos	4	1º, 2º, 3º
<i>Teorías e Inst. C. de Educación</i>	Teorías e Inst. C. de Educación	8	4 ó 5	1º
	Teoría e Inst. C. de Educación	1	4	3º
<i>Nuevas tecnologías aplicadas a la E.</i>	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la E.	Todos	4	3º
<i>Prácticum</i>	Prácticum	Todos	32	1º, 2º, 3º

La Tabla nº. 2 corresponde a la especialidad de Educación Primaria, y sobre la base de estos datos indicaremos las diferencias relevantes que se presentan para el resto de las especialidades, si es que se presenta alguna.

En cuanto al tipo de créditos teóricos o prácticos, que ya hemos dicho no se presentan en esta tabla, hay que decir que casi todas las asignaturas presentan créditos prácticos siendo muy diferente según el centro en el que se oferta la asignatura. Sólo «*Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación*» de la Universidad de Granada no presenta créditos prácticos. La Universidad de Málaga y la E. Universitaria de Melilla presentan en todas las asignaturas el 50% de créditos prácticos, excepto «*Nuevas Tecnologías Aplicadas a la educación*» en Málaga que presenta un solo crédito práctico.

Con respecto al Prácticum todos los centros ofertan 32 créditos, con excepción de Málaga que oferta 36. Estos créditos en 5 centros se presentan en 1º, 2º y 3er. curso; sólo en Almería se cursan en 2º y 3er. curso y en tres centros siguen el Plan de estudio anterior con las prácticas en tercero.

Como dato interesante hay que señalar como Málaga presenta la dedicación de las Areas de conocimiento al Prácticum atendiendo al curso. Así los créditos de Primero (3) serán supervisados por el Area de Teoría e Historia de la Educación, los créditos de Segundo (6) por el Area de Didáctica y Organización Escolar y los de Tercero (27) por las Areas de Didáctica que están más directamente vinculadas a la especialidad. Así en Primaria se responsabiliza el Area de Didáctica de las Matemáticas, Sociales y Naturales; en Infantil se responsabiliza Psicología de la Educación y Didáctica de las Artes Plásticas; en la Especialidad de Educación Física el Area de Didáctica de la Educación Física; en la de Lengua Extranjera las didácticas especiales propias de la especialidad; en la Especialidad de Música las areas de Didáctica de la Expresión Musical y Música; y en Educación Especial las Areas de Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica General y Organización Escolar. En cuanto a la asignatura de Didáctica General, en Almería se presenta con 8 créditos, pero en E. Física y L. Extranjera el número de créditos aumenta a 10.

2.2. Materias Troncales de Especialidad

Estas materias, como las anteriores, son comunes a todo el territorio nacional, pero son distintas en cada una de las especialidades, y tratan de ofrecer contenidos específicos para la formación del maestro como especialista en algunas de las especialidades en las que se puede cursar la carrera de Maestro. Sólo Educación Especial presenta asignaturas de carácter pedagógico dentro de las troncales de especialidad. Y nos resulta sorprendente que en Audición y Lenguaje no se presente ninguna materia troncal de la especialidad vinculada a las áreas pedagógicas, y sin embargo, en las materias de tratamiento, se propugna que este sea educativo. En el mismo proyecto inicial del Grupo XV las dos materias dedicadas al tratamiento educativo aparecían vinculadas al Area de Didáctica y Organización Escolar, entre otras.

TABLA 3. *Materias Troncales. Educación Especial*

<i>Materia Troncal</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Nº Centros</i>	<i>Créditos</i>	<i>Cursos</i>
<i>Aspectos Didáct. y Org. de la E. Especial</i>	Aspectos Didác. y Org. de la E. Especial	5	6	3º, 1º
<i>Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva</i>	Aspectos Evol. y Educ. de la Def. Auditiva	3	6	3º, 2º
	Aspectos Educ. de la Def. auditiva	1	3	2º
	Aspectos Educ. de la Def. Auditiva y Visual	1	6	2º
<i>Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental</i>	Aspectos Evol. y Educ. de la Deficiencia Mental	3	9	1º, 2º, 3º
	Aspectos Educativos de la Def. Mental	2	3 ó 4,5	2º
<i>Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica</i>	Aspectos Evol. y Educ. de la Def. Motórica	3	6	1º, 2º, 3º
	Aspectos Reeducativos de la Def. Motórica	1	3	2º
	Aspectos Educativos de la Def. Motórica	1	4	2º
<i>Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual</i>	Aspectos Evol. y Educ. de la Def. Visual	3	6	1º, 2º, 3º
	Aspectos Educativos de la Deficiencia Visual	1	3	2º

Con respecto al tipo de créditos casi todas las asignaturas presentan un 30% de créditos prácticos, 2 sobre 6 y 3 sobre 9. Huelva y Cádiz tienden a ofrecer un solo crédito práctico. Con respecto al curso en el que se imparten tienden a presentarse en 2º curso.

2.3. Materias Obligatorias de Universidad

Como se ha dicho en la introducción, se consideran obligatorias de Universidad aquellas materias no troncales y que son definidas por las Universidades al elaborar sus planes de estudio.

TABLA 4. *Materias Obligatorias de Universidad*

Denominación	Centro	Créditos	Curso
EDUCACION PRIMARIA			
Didáctica de la Educación Primaria	Univ. Almería	4=3T+1P	2º
Ed. para la Salud y el Consumo	Univ. Córdoba	4=2T+2P	2º
Investigación Educativa	Univ. Córdoba	6=3T+3P	2º
El Maestro y su F. Tutorial	Univ. Jaén	4=3T+1P	3º
Orientación Escolar y Tutoría	Univ. Huelva	4=3T+1P	3º
Currículum Intercultural	E.U. Melilla	2=1T+1P	1º
La Educación Institucional	Univ. Málaga	4=2T+2P	1º
EDUCACION INFANTIL			
Didáctica de la Educación Infantil	Univ. Almería	4=3T+1P	2º
Técnicas de Observación	Univ. Córdoba	6=3T+3P	1º
Investigación Educativa	Univ. Córdoba	6=3T+3P	2º
Taller de Recursos Didácticos	Univ. Córdoba	4=3T+1P	3º
Filosofía de la Educación	Univ. Granada	2=1T+1P	1º
Fundamentos Didácticos y Org. del 1er Ciclo de Ed. Infantil	Univ. Granada	4=3T+1P	2º
La Educación en la Familia	Univ. Jaén	4=3T+1P	2º
Psicopedagogía de la Educación Infantil	Univ. Jaén	4=3T+1P	3º
Sistemas Educativos Contemporáneos	Univ. Huelva	4=3T+1P	1º
Tutoría y Orientación	Univ. Huelva	4=3T+1P	3º
Didáctica de la Educación Infantil	Univ. Huelva	4=3T+1P	3º
Currículum Globalizado en E. Infantil	E.U. Melilla	4=2T+2P	1º
Currículum Intercultural	E.U. Melilla	2=1T+1P	1º
Filosofía de la Educación	E.U. Melilla	2=1T+1P	1º
Educación y Cuidado del Niño Pequeño	E.U. Melilla	4=2T+2P	3º
La Educación Institucional	Univ. Málaga	4=2T+2P	1º
EDUCACION FISICA			
Investigación Educativa en el Aula	E.U. Ceuta	6=3T+3P	2º
Fundamentos Pedagógicos de la Educación	Univ. Huelva	4=3T+1P	1º
La Educación Institucional	Univ. Málaga	4=2T+2P	1º
LENGUA EXTRANJERA			
Currículum Intercultural	E.U. Melilla	3=2T+1P	1º
Fundamentos Pedagógicos de la Educación	Univ. Huelva	4=3T+1P	1º
La Educación Institucional	Univ. Málaga	4=2T+2P	1º
EDUCACION MUSICAL			
La Educación Institucional	Univ. Málaga	4=2T+2P	1º
EDUCACION ESPECIAL			
Investigación E. y Técs. de Observ. para el Prof. de E. Especial	Univ. Córdoba	8=5T+3P	1º
Orientación Personal, Profesional y familiar en E. Especial	Univ. Córdoba	8=5T+3P	2º
Investigación Educativa en el Aula	Univ. Granada	4=3T+1P	3º
Fundamentos Pedagógicos de la Educación	Univ. Huelva	6=4T+2P	1º
N.E.E.: Identificación y actuación Pedagógica	Univ. Huelva	4=3T+1P	3º
La Educación Institucional	Univ. Málaga	4=2T+2P	1º
Historia de la Educación Especial	Univ. Málaga	4=3T+1P	1º
AUDICION Y LENGUAJE			
Aspectos Didácticos y Organizativos de la E. Especial	Univ. Málaga	4=2T+2P	2º
La Educación Institucional	Univ. Málaga	4=2T+2P	1º

2.4. Materias optativas

Las asignaturas optativas son propuestas por la Universidad, y los alumnos tendrán que cursar un determinado número según sus gustos e intereses profesionales, lo que posibilita que participen en cierta medida de la elaboración del contenido de su currículum académico.

En la tabla que a continuación presentamos hay que precisar que las asignaturas que se ofrecen en Primaria y se ofrecen también en otras especialidades sólo las presentamos en Primaria, y nos limitamos a presentar en las otras especialidades las asignaturas que no se ofertan en Primaria y que suelen tener contenidos vinculados con la especialidad.

TABLA 5. *Optativas*

Denominación	Centro	Créditos
EDUCACION PRIMARIA		
Didáctica y Organización de la Educación de Adultos	Univ. Almería	4=2T+2P
Educación para la Igualdad	Univ. Almería	4=2T+2P
Evaluación de Centros Escolares	Univ. Almería	4=2T+2P
La Vida en las Aulas: Problemas de Relación y Clima Educativo	Univ. Almería	4=2T+2P
Investigación en el Aula	Univ. Almería	4=2T+2P
Historia de la Educación	Univ. Cádiz	4=2T+2P
Pedagogía Social	Univ. Cádiz	4=3T+1P
Orientación Escolar	Univ. Cádiz	4=2T+2P
Diseño Instructivo y Evaluación Curricular	E.U. Ceuta	4=2T+2P
Teoría de la Educación	E.U. Ceuta	4=2T+2P
Tutoría y Orientación Educativa	E.U. Ceuta	4=2T+2P
Diseño Curricular de Educación Primaria	Univ. Granada	4=3T+1P
Organización y Gestión de Centros Educativos	Univ. Granada	4=3T+1P
El Maestro como Educador Familiar	Univ. Jaén	4=3T+1P
Diagnóstico en Educación para la Acción Tutorial	Univ. Jaén	4=3T+1P
Aspectos Pedagógicos de la Socialización del Niño	Univ. Jaén	4=3T+1P
La Investigación Educativa en la Escuela	Univ. Jaén	4=3T+1P
Desarrollo Histórico de la Educación	Univ. Huelva	4=3T+1P
Dirección y Gestión de Centros Educativos	Univ. Huelva	4=3T+1P
Innovación Curricular e Investigación	Univ. Huelva	4=3T+1P
Organización Interdisciplinar de los Contenidos	Univ. Málaga	4=3T+1P
Evaluación de Alumnos, Centros y Programas	Univ. Málaga	4=3T+1P
Innovación y Cambio Educativo en la Escuela	Univ. Málaga	4=3T+1P
Educación Multicultural	Univ. Málaga	4=3T+1P
Historia de la Educación en la España Contemporánea	Univ. Málaga	4=3T+1P
Nuevas Tecnologías y Educ. de las Personas con Dificult.	Univ. Málaga	4=3T+1P
Investigación Educativa	E.U. Melilla	4=2T+2P
Orientación y Tutoría	E.U. Melilla	4=2T+2P
Antropología de la Educación	E.U. Melilla	4=4T+0P
Bases Metodológicas de la Investigación Educativa	E.U. Melilla	8=7T+1P

EDUCACION INFANTIL		
Didáctica de la Educación Infantil	Univ. Cádiz	4=3T+1P
Pedagogía de la Escuela Infantil	Univ. Cádiz	4=3T+1P
Desarrollo de la Capacidad Creadora	Univ. Cádiz	4=2T+2P
Historia de la Infancia y su Escolarización	Univ. Granada	4=4T+0P
Bases Metodológicas de la Investigación Educativa	Univ. Granada	6=4T+2P
Bases para una Educación No Sexista	Univ. Huelva	4=3T+1P
La Educación en la Unión Europea	Univ. Huelva	4=3T+1P
El Juego como Método Didáctico	Univ. Huelva	4=2T+2P
Didáctica de la Educación Infantil	Univ. Málaga	4=3T+1P
EDUCACION FISICA		
Evaluación de los Centros Educativos	Univ. Huelva	4=3T+1P
Historia de la Educación Física Escolar	Univ. Huelva	4=3T+1P
Tutoría y Orientación en la Educación Física	Univ. Huelva	4=3T+1P
LENGUA EXTRANJERA		
Bases Metodológicas de la Investigación Educativa	E.U. Ceuta	8=7T+1P
Medios de Comunicación en el Aula	Univ. Huelva	4=3T+1P
Orientación Escolar	Univ. Huelva	4=3T+1P
EDUCACION MUSICAL		
Integración Educativa de las Minorías Marginadas	Univ. Córdoba	4=3T+1P
EDUCACION ESPECIAL		
Acción Tutorial en la Educación Especial	Univ. Cádiz	4=3T+1P
Integración Educativa de las Minorías Marginadas	Univ. Córdoba	4=3T+1P
Educación de Adultos	Univ. Córdoba	4=3T+1P
Orientación Escolar y Tutorías	Univ. Granada	4=3T+1P
Técnicas de Medición y Evaluación escolar	Univ. Granada	4=3T+1P
Historia de la Educación Especial	Univ. Huelva	4=3T+1P
Modalidades de Actuación del Profesor de Apoyo	Univ. Huelva	4=3T+1P
Formación e Inserción Laboral de Jóvenes con Dificultad.	Univ. Málaga	4=3T+1P
AUDICION Y LENGUAJE		
Diagnóstico Pedagógico en Audición y Lenguaje	Univ. Cádiz	4=2T+2P
Orientación Escolar	Univ. Cádiz	4=2T+2P
Interv. Educ. del Lenguaje en Autismo, Parálisis Cerebral y Def. Mentales	Univ. Málaga	4=2T+2P
Nuevas Tecnologías Aplicadas a los Trastornos de Audición y Lenguaje	Univ. Málaga	4=2T+2P

Son comunes a la especialidad de Primaria en todas las especialidades en Almería, Ceuta, Jaén y Melilla.

En cuanto a la Educación Infantil, además de las reseñadas en Primaria, en Cádiz se añaden 3 nuevas asignaturas y en Málaga una. Un grupo (7), que en el cuadro no hemos presentado, fundamentalmente en la Universidad de Córdoba, está constituido por las asignaturas dedicadas a la capacitación del futuro profesor en los contenidos propios de los ejes transversales (Educación para la igualdad, la paz y convivencia, la salud, los valores sociales, el consumo etc.) y que aparecen vinculadas a áreas pedagógicas juntamente con otras áreas.

En Málaga en Educación Física se presentan las mismas que para la E. Primaria menos «Organización Interdisciplinar de los Contenidos» que desaparece. En Córdoba y Granada no se presenta ninguna optativa de carácter pedagógico para esta especialidad.

En cuanto a la Especialidad de L. Extranjera presenta las mismas optativas que en Primaria, menos en Granada, que no presenta ninguna optativa, y en Huelva y Ceuta que presentan nuevas asignaturas para la especialidad. En Málaga «Organización Interdisciplinar de los Contenidos» y en Cádiz «Pedagogía Social» desaparecen para esta especialidad.

En cuanto a la E. Musical se presentan las mismas asignaturas que en Primaria, menos «Teoría de la Educación» que se presenta en Ceuta y «Organización Interdisciplinar de los Contenidos» en Málaga. Granada tampoco presenta para esta especialidad ninguna asignatura con contenido de carácter pedagógico. Córdoba, que en ninguna especialidad presenta optativas específicamente pedagógicas, en esta especialidad y, como veremos después, en la especialidad de Educación Especial presenta «Integración Educativa de las Minorías Marginadas», en la que se aborda el multiculturalismo y la educación en la diversidad.

En cuanto a la Educación Especial y Audición y Lenguaje, Málaga presenta, además de algunas asignaturas propias de estas especialidades, las mismas que en Primaria, menos «Organización Interdisciplinar de los Contenidos».

3. A modo de análisis global

3.1. Perfil profesional

¿Qué tipo de Maestro se pretende formar en estos planes de estudio?. ¿Qué perfil profesional y qué objetivos formativos parecen haber orientado el diseño de los presentes planes?.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989, Cap. XIII) señala el perfil de docente deseable: Ha de ser un «un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de la educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades, pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación». Ha de ser el «organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento». Debe actuar como mediador «para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo». Tiene que ser capaz de «diseñar (...) y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela». Debe estar capacitado para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos y evaluación de sus aprendizajes.

Y el Diseño Curricular Base para la Educación Primaria (1989, 58) nos dice: «Un currículum abierto supone un perfil de profesor que se caracteriza fundamentalmente por su función en el diseño curricular. No se trata de un mero aplicador de lo que otros han decidido. Es responsabilidad suya, junto con sus profesores compañeros, contestar a las preguntas sobre qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar. Desde esta perspectiva, el profesor tiene que estar preparado para valorar y elegir de entre la diversidad de alternativas pedagógicas aquellas que le parezca más adecuadas a la realidad de su centro y de su aula».

Es difícil analizar en qué medida los contenidos pedagógicos de estos planes de estudio reflejan el perfil profesional que tanto el Libro Blanco como el Diseño Curricular Base plantean, partiendo solamente de la denominación de las asignaturas y de una breve descripción de los contenidos. Pero quizás, sí podemos aventurar las funciones en las que parece se quiere formar al Maestro, si analizamos el contenido pedagógico de los nuevos planes. Podemos resumirlas fundamentalmente en las siguientes: Planificar, diseñar, desarrollar y evaluar el currículo. Tutorizar y orientar al alumno. Diagnosticar dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales y elaborar estrategias de integración educativa de alumnos con dificultades. Funciones de dirección, gestión pedagógica y administrativa, y función evaluadora de centros educativos. Utilizar las nuevas tecnologías en sus aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas, y elaborar recursos didácticos. Y, finalmente, mejorar su práctica docente a través de la reflexión sobre la práctica e investigación en el aula.

3.2. La función tutora

Con respecto a la función tutora y de integración educativa hay que señalar que sólo se presenta una asignatura «*Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*» con 8 créditos para preparar a los profesores de todas las especialidades en la filosofía integradora de todos los niños con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Y puesto que se da un gran porcentaje de alumnos con problemas de aprendizaje, que no van a ser atendidos por profesores de educación especial, y al no haber sido incrementado estos créditos a través de las obligatorias de Universidad, pensamos que el número de créditos es muy reducido. El mismo grupo XV y el primer Plan elaborado por el Consejo de Universidades presentaba una troncal «*Educación Especial: Aspectos Didácticos y Organizativos*» con 4,5 créditos que posteriormente fue suprimida. La necesidad de aumentar las disciplinas o créditos viene avalado por las investigaciones que nos muestran como el capacitar a los profesores ordinarios para la integración escolar de los niños discapacitados es una de las principales exigencias.

3.3. La función investigadora

En cuanto a la función investigadora o de reflexión científica sobre la práctica en el aula, pensamos que hubiera sido necesario aquí también una asignatura

troncal, común para todos los planes de estudio, que posibilite la creación de actitudes y el desarrollo de capacidades que permitan al futuro maestro incorporar la función investigadora a sus comportamientos profesionales. Algunas Universidades (tres) han tratado de cubrir la deficiencia con alguna asignatura obligatoria de Universidad, pero no todas, ni en todas las especialidades, como sería lo lógico y demandado por el nuevo perfil del profesor que la reforma trata de promover.

3.4. Teoría, Historia y Filosofía de la Educación

Otro grupo de asignaturas tratan de dotar al futuro profesional de la enseñanza de un conocimiento sobre la evolución histórica de las teorías, hechos, procesos y experiencias educativas y de los sistemas educativos contemporáneos, así como de la teoría educativa en general, que lo capacite para la comprensión de los problemas y situaciones educativas actuales y le dote de una capacitación pedagógica y filosófica como educador. Pero la incidencia de estas asignaturas en los nuevos planes es muy reducida.

Entre las asignaturas troncales propuestas por el Ministerio aparece «*Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*» con sólo 4 créditos. En esta asignatura se tienen que integrar objetivos y contenidos de los dos grandes núcleos de área: la Teoría de la Educación o Pedagogía General y la Historia de la Educación. Estos saberes son amplios y tienen mucho que aportar en la formación de los futuros maestros por lo que no se debería prescindir. En el primer proyecto del Consejo de Universidades se presentaba con 9 créditos a impartir por Teoría e Historia de la Educación, pero finalmente se redujeron a 4 créditos y a impartir por las áreas de Teoría e Historia de la Educación y Sociología. Consideramos también como aspecto negativo el que esta asignatura se limite a lo contemporáneo, pues la evolución histórica de las ideas educativas es de gran interés para la formación de un profesional de la educación, porque ayuda a comprender con espíritu crítico el porqué de los diversos enfoques en torno a la educación; y esta visión crítica sólo será viable si se conoce la totalidad de la evolución histórica. Además, creemos que en esta materia se debería trabajar la euroformación inicial de los profesores a través del conocimiento de los sistemas de formación y de los sistemas educativos de los países que integran la Unión Europea; sobre esto nada parecen revelar los descriptores que presentan los distintos centros para esta disciplina.

Queremos señalar también la ausencia de una Filosofía de la Educación. Consideramos que la ausencia de esta materia es una laguna en los presentes planes de estudio, pues no se puede dar un modelo educativo que no tenga a la antropología filosófica como fundamento, por la necesidad que tiene todo profesor de realizar su labor desde una visión global y trascendente del hombre y de la educación. Esta laguna no se presentaba en la primera propuesta del Consejo de Universidades y del Grupo XV, como podemos comprobar, si leemos los descriptores de la materia troncal «*Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*» con 9 créditos : Naturaleza del fenómeno educativo. Bases antropológicas de la educación. Filosofías y

teorías contemporáneas de la educación...., pero finalmente se reduce en 5 créditos en beneficio de «*Nuevas Tecnologías...*» que aparece con 4 créditos.

Podemos decir que en estos planes parece primar más una cultura pragmática y tecnicista que una cultura humanística y crítica, en donde la teoría de la educación, la historia de la educación, la filosofía de la educación o la ética no aparecen o tienen una presencia muy reducida. Esta cultura pragmática se manifiesta en asignaturas como «*Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*» que se añadió en los últimos proyectos del Consejo de Universidades en detrimento a los créditos que se habían concedido a «*Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*», y que no aparecía ni en el Grupo XV, ni en la primera redacción de los planes por parte del Consejo. En el mejor de los casos nuestros alumnos saldrán técnicamente preparados, pero no tendrán claro el puerto hacia el que navegar. De nada nos sirve el barco si no tenemos puerto a donde ir.

3.5. Contenidos transversales

También se trata en estos nuevos planes de capacitar al Maestro en el desarrollo de los contenidos de especial relevancia para la sociedad en relación con el consumo, la igualdad entre los sexos, la paz, el ambiente, la salud, el ocio y Europa; que, aunque no son contenidos específicamente pedagógicos, vienen vinculados a algún área pedagógica conjuntamente a otras áreas no pedagógicas. Hoy en día, el Sistema Educativo exige a los profesores, no sólo transmitir los valores culturales de la sociedad, sino también el desarrollo de un «hombre integral» con multiplicidad de vertientes: consumo, salud, sexualidad,..etc..

3.6. Carácter práctico

Hay un intento de dar un carácter práctico a los nuevos planes. Esto se refleja en el número de créditos prácticos que se presenta en las distintas asignaturas. Sólo un muy reducido número de asignaturas no presentan créditos prácticos. Hay otro grupo que presenta como mínimo el 25% de créditos prácticos, principalmente entre las asignaturas de 4 créditos, como son las optativas. Otro, bastante amplio, presenta como mínimo el 30% de créditos prácticos. Un cuarto grupo, centrado principalmente en Melilla y Málaga, presenta el 50%. Y finalmente «*Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*» presenta un porcentaje superior al 50% en Almería y Jaén. Hemos de señalar como algo negativo que no hay criterios homogéneos al señalar los créditos prácticos de las asignaturas en las distintas especialidades de una misma Universidad.

La impresión que se tiene, al observar tan elevado número de créditos dedicados a las prácticas en las distintas asignaturas, es la voluntad de todas las Universidades de diseñar un currículum donde las prácticas de enseñanza sean un componente esencial de la formación, pero mucho nos tememos, por la experiencia que tenemos ya de los nuevos planes, que estas buenas intenciones se queden en papel mojado, debido a problemas de masificación, de falta de infraestructura,

de recursos y de personal. Estamos casi completamente convencidos de que ni las prácticas de las distintas materias, ni las prácticas que supone el «Prácticum», tendrán una viabilidad mínima eficaz, mientras no se controle el gran número de estudiantes que pueblan nuestras aulas, mientras no se disponga de una amplia red de escuelas primarias e infantiles dispuestas a acoger a los estudiantes en sus aulas y a través de un convenio con la Universidad, y mientras no se proporcione una formación a los Maestros colaboradores en los centros de acogida, que han de seguir y supervisar el trabajo de los estudiantes en prácticas en colaboración con los profesores de la Universidad y por lo que perciban un complemento económico. Esto, que se realiza ya en Francia, seguirá siendo una utopía con el número de alumnos que ingresan en nuestros Centros.

Con respecto al «Prácticum», todos los centros mantienen el número de créditos marcado por el Ministerio, menos Málaga que aumenta 4 créditos. El Prácticum tiende a cursarse en la mayoría de los Centros en 1º, 2º y 3º, lo que posibilita un modelo donde las prácticas estén integradas en todos y cada uno de los cursos, para lograr que teoría y práctica no estén dissociadas. Ya en 1887 Bartolomé Cossío (1985,228-9) decía: «*Deben modificarse los planes de estudio de las Escuelas Normales para que la teoría se articule adecuadamente con la práctica e infunda todo el proceso de formación, desterrando el período de prácticas aislado y suplementario de fin de carrera*».

Pensamos que al «Prácticum» en este nuevo Plan no se le está dando la importancia que gran parte del profesorado estaba demandando (un año entero de prácticas), pues el número de créditos es reducido, quizás el período más reducido de todos los planes de estudio de formación del profesorado de Europa. Concretamente, en los Planes de Estudio de Francia en los nuevos Institutos Universitarios de Formación de Maestros, creados como aplicación de la ley de orientación educativa del 10/7/89, las prácticas representan alrededor de un 42% respecto a las enseñanzas teóricas o alrededor de un 30% respecto al volumen horario del conjunto de estudios y actividades de formación. El «Prácticum» en nuestro país representa 1/6 parte del conjunto de la formación de los futuros profesores de primaria e infantil.

3.7. Obligatorias de Universidad

Como comentario a las obligatorias de Universidad, hemos de decir que nos da la impresión de que gran parte de las asignaturas obligatorias de Universidad aparecen como medio de completar créditos y como producto de los intereses gremialistas de los Departamentos, alejados de la lógica y de la racionalidad; pues pensamos que en muchos casos no hay ninguna justificación de su presencia sólo en algunas especialidades y no en otras, y sólo con 2 créditos aumentando el número de asignaturas innecesariamente con los problemas que esto conlleva para los estudiantes. Por ejemplo, «*Filosofía de la Educación*» (2 créditos) en Granada y Melilla sólo para Educación Infantil; «*Investigación Educativa en el Aula*» en Ceuta sólo para Educación Física; y en otros casos que serían discutibles las razones de su presencia en una o dos especialidades y no en las restantes. Sin embargo, conside-

ramos más razonable el caso de Málaga que presenta una asignatura común para todas las especialidades, y el resto de las asignaturas que presenta son con contenidos específicos de esa especialidad que no tendrían ninguna razón de existir en las otras.

3.8. Optatividad

Consideramos como aspecto positivo el que a través de las asignaturas optativas se le pueda ofrecer al alumno, no sólo una alta capacidad de elección, que le permita completar su formación didáctica, encauzar sus intereses y su autonomía intelectual, sino también paliar algunas de las lagunas que tanto en las asignaturas troncales como obligatorias de la Universidad presentan los nuevos planes. Pero esto va a exigir que los centros ofrezcan a los alumnos suficiente información y orientación que les posibilite una elección acertada, y que la oferta de optativas esté abierta a cambios que permitan responder a las nuevas circunstancias epistemológicas, sociales, culturales y políticas.

Sin embargo, pensamos que, lo mismo que en el caso de las obligatorias de Universidad, no hay una racionalidad al establecer las optativas en las distintas especialidades. Se presentan optativas interesantes en una determinada especialidad que desaparecen sin aparente razón lógica en el resto de las especialidades. Se da un *mare magnum* sin sentido como algo que se ha ido poniendo para rellenar huecos o como producto de la lucha interesada de los distintos departamentos. En resumen no vemos lógica, racionalidad, coherencia, sentido común y deseo de responder a las exigencias del nuevo perfil del Maestro que parece que todos tenemos muy claro, pero que a la hora de tomar decisiones los intereses desvirtúan su plasmación.

3.9. Exigencias de los Nuevos Planes

Estos planes de estudio van a exigir una mayor preparación teórico-práctica de los profesores de los Centros Universitarios y un mayor conocimiento de la realidad educativa del contexto, pues en ellos recae la responsabilidad de proponer y diseñar las asignaturas obligatorias de Universidad y de las optativas, y sobre ellos recae la responsabilidad del desarrollo de todas las materias en sus aspectos teóricos y en sus aspectos prácticos, lo que conlleva una nueva forma de entender la enseñanza universitaria, un cambio en los métodos didácticos.

Serán imprescindibles procedimientos didácticos actualizados e innovadores como la tutoría, la práctica de laboratorio, la experiencia en clase, la reflexión sobre la práctica y la experiencia, el trabajo en seminarios, proyectos de investigación en pequeños grupos, estudio de casos, la creación de climas de clase motivados y creadores, y un enfoque interdisciplinar y trabajo en equipo de los profesores. Hemos de rehuir en la formación del Maestro de un modelo perfeccionista, que nos muestra un profesor ideal, «estandarizando» el proceso de enseñanza-aprendizaje, y hemos de buscar un modelo más holístico, en el que se vean las

intervenciones educativas como acciones variables, irrepetibles y adecuadas al contexto.

Van a ser también exigencias de estos planes un aumento considerable de recursos personales y materiales, que posibiliten que la optatividad y los créditos prácticos puedan llevarse a cabo. Harán falta muchos más recursos para que los nuevos planes puedan desarrollarse adecuadamente y la reforma sea verdadera. Pues será un problema a la hora de llevar a cabo la reforma la masificación de los centros donde se cursan los currículos de Maestro. Estos Planes para que sean viables exigen una disminución de la ratio profesor-alumno, pues un gran porcentaje de créditos son prácticos y las prácticas suponen un tratamiento individualizado. Con unos gestores más preocupados por el aumento numérico de estudiantes, sobre todo en las Universidades de nueva creación, que por la calidad de la formación que reciben, es difícil que los nuevos planes tengan ninguna virtualidad reformadora. Y a esto hay que añadir un alumnado sin vocación, que ha elegido la carrera de Maestro por razones económicas, geográficas o, lo que es más grave y generalizado, por la imposibilidad de cursar otros estudios en los que se exige una mayor calificación en la selectividad. La experiencia nos permite afirmar, que un alto porcentaje del alumnado menos capacitado es el que entra en nuestros Centros para ser profesor de Infantil o Primaria. Por todo esto consideramos necesario establecer unas condiciones de acceso a los estudios de profesorado que eviten un deterioro, tanto en la motivación por la profesión, como en el nivel académico de los alumnos. Ello implica que no todo el mundo puede acceder a la enseñanza, pues su misión es formar personas, lo que exige unas capacidades que cualquier estudiante no posee.

Y pensamos también que soslayar las lagunas que hemos detectado a nuestro juicio en los nuevos planes de estudio va a ser algo muy difícil, manteniendo tres años para cursar el título de Maestro; es del todo necesario aumentar un año más como mínimo y elevar este título a categoría de licenciatura, como tantas veces se ha reclamado, si queremos suministrar los conocimientos, generales y especiales, y los principios psicopedagógicos y científicos necesarios para desarrollar un buen trabajo profesional; y será muy difícil, debido a los intereses gremialistas de los departamentos empeñados en mantener materias y contenidos que no aportan casi nada a la formación demandada por el currículum que han de desarrollar.

Estamos convencidos de que los nuevos planes de estudio no van a generar, por sí mismos, una reforma de la Enseñanza en las Escuelas y Facultades encargadas del currículum del Maestro. La reforma va a depender en gran medida del espíritu que imprima al profesorado. Nos podemos encontrar, y nos estamos encontrando ya en nuestra Universidad, con cambios de rótulos en las disciplinas, tal como marcan los nuevos planes, para seguir haciendo lo mismo. Así pues, la auténtica reforma de los planes va a quedar en lo que cada Centro, cada profesor, quiera o sea capaz de hacer, a pesar de todas las dificultades existentes.

De todas formas, a través de los estudios pedagógicos en estos nuevos planes se da un intento, la práctica dirá si se consigue, de responder a las exigencias que

para el Maestro supone el nuevo currículum escolar de educación infantil y primaria que presenta la Reforma del Sistema Educativo, como son el ser un instrumento renovador de la enseñanza, una metodología indagadora, relación de la teoría con la práctica y un profesional reflexivo.

Espero que este trabajo puede ser útil a los profesores a la hora de revisar estos planes de estudio, si comparan lo que en su Universidad se hace con lo que se hace en otras Universidades Andaluzas, principalmente en aquellas materias en las que la Universidad tiene potestad, materias obligatorias de Universidad y optativas; y que sirva para reflexionar sobre las deficiencias que presentan los nuevos planes y en qué medida con la buena voluntad de todos, y a pesar de la política imperante a nivel nacional y autonómica, y a pesar de la política local de cada Universidad, se puedan presentar planes que permitan formar maestros con suficiente capacitación, como para responder a las exigencias que el Sistema Educativo y la sociedad están demandando. Y esperamos que el Consejo de Universidades cuando homologa un plan de estudio no se reduzca a una actividad meramente burocrática y exija una mayor coherencia, sentido común y racionalidad, pues creo que es compatible con el respeto a la autonomía de las Universidades que algunas veces se sienten impotentes para luchar en contra de los intereses creados.

Referencias bibliográficas

- Cossio, M.B. (1985). *Una antología pedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Diseño Curricular Base (1989). Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Real Decreto 1947/1987 de 27 de noviembre, sobre Directrices Generales Comunes de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE, 14 de diciembre de 1987).
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. (BOE, núm 244, 11 de Octubre de 1991).
- Resoluciones por las que se publican en el Boletín Oficial del Estado los Planes de Estudio de Maestro para cada Especialidad y Universidad.